

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF  
FACULDADE DE DIREITO

JULIANA ALVES PEREIRA

A PATOLOGIZAÇÃO DOS DESAFIOS ESCOLARES COMO FORMA DE VIOLAÇÃO  
AO DIREITO À EDUCAÇÃO

Juiz de Fora

2014

JULIANA ALVES PEREIRA

A PATOLOGIZAÇÃO DOS DESAFIOS ESCOLARES COMO FORMA DE VIOLAÇÃO  
AO DIREITO À EDUCAÇÃO

Monografia de Conclusão de Curso apresentada à  
Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de  
Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de  
Bacharel em Direito, sob a orientação do professor  
Brahwlio Ribeiro Mendes

Juiz de Fora

2014

JULIANA ALVES PEREIRA

A PATOLOGIZAÇÃO DOS DESAFIOS ESCOLARES COMO FORMA DE VIOLAÇÃO  
AO DIREITO À EDUCAÇÃO

Monografia de Conclusão de Curso apresentada à  
Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz  
de Fora, como requisito parcial para a obtenção do  
título de Bacharel em Direito.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Componentes da banca examinadora:

\_\_\_\_\_  
Professor Brahwlio Ribeiro Mendes (orientador)

\_\_\_\_\_  
Professor Fellipe David Guerra Reis

\_\_\_\_\_  
Professor Mário Cesar Andrade

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter carregado meu fardo quando estava muito pesado.

Ao professor Brahwlio Ribeiro Mendes, por ter acreditado em mim quando eu estava a ponto de desistir e me impulsionado a fazer este trabalho.

Aos meus pais, Simone de Oliveira Alves e João Felisberto Pereira Filho, pelo amor incondicional.

À Isabela Alves Pereira, pelas discussões enriquecedoras, e à Ana Clara Alves Pereira, pela disposição em ajudar no que lhe coubesse.

Ao Felipe Fayer Mansoldo, por todo o tempo dedicado e pelas sugestões fundamentais.

E a todos os que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

*I don't need no arms around me  
And I don't need no drugs to calm me  
I have seen the writing on the wall  
Don't think I need anything at all*

*No! Don't think I'll need anything at all  
All in all it was all just bricks in the wall  
All in all you were all just bricks in the wall*

*(Roger Waters, Pink Floyd, Another Brick in the Wall)*

## RESUMO

Este trabalho procura trazer para o âmbito jurídico um aspecto perverso do sistema educacional brasileiro: a medicalização do fracasso escolar. A partir da análise de artigos e obras ligadas principalmente à pedagogia, mas também à medicina e à farmacologia, constatamos que se busca, frequentemente, em distúrbios de aprendizagem a causa para mau rendimento dos alunos nas escolas. Essas crianças, tidas como portadoras de transtornos psiquiátricos – mais especificamente de Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade – são medicalizadas com psicoestimulantes potencialmente perigosos e altamente controlados. Inicialmente, traçamos as linhas do direito à educação e o histórico do sistema educacional brasileiro, apontando a crise no modelo tradicional. Depois de enfrentar a medicalização do fracasso escolar, propomos a perspectiva de que esse fenômeno é a expressão do fracasso do próprio sistema educacional e temos como imperioso trazer essa discussão para o meio jurídico e chamar a atenção para essa condição perversa imposta às nossas crianças, e que o Direito, a partir de um debate interdisciplinar, possa buscar novos caminhos para a educação brasileira.

Palavras-chave: patologização, medicalização, TDAH, ritalina, fracasso escolar

## ABSTRACT

### PATHOLOGIZATION OF SCHOOL CHALLENGES AS A VIOLATION OF THE RIGHT TO EDUCATION.

This work aims to investigate, from a legal perspective, a perverse aspect of the Brazilian educational system: the medicalization of school failure. From the analysis of articles and studies mainly related to education, but also to medicine and pharmacology, we found that learning disabilities are often considered the cause of poor performance in schools. These children, considered as having psychiatric disorders – especially Attention Deficit Hyperactivity Disorder – are medicalized with highly controlled and potentially dangerous psychostimulants. Initially, we discuss about the right to education and the history of the Brazilian educational system, exposing the crisis in the traditional school system. After facing the medicalization of school failure, we propose the view that this phenomenon is the manifestation of the failure of the educational system itself. Furthermore, it's urgent to bring this discussion to the legal context and draw attention to this perverse condition imposed on children. Therefore, Law, from an interdisciplinary debate, may seek new directions for Brazilian education.

Keywords: pathologization, medicalization, ADHD, ritalin, school failure

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1</b>	<b>DIREITO À EDUCAÇÃO.....</b>	<b>12</b>
1.1	<b>Educação na Constituição de 1988.....</b>	<b>13</b>
1.2	<b>Princípios e Finalidades da Educação Nacional.....</b>	<b>15</b>
1.2.1	O Pluralismo de Ideias e Concepções Pedagógicas.....	17
<b>2</b>	<b>O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....</b>	<b>22</b>
2.1	<b>A Estrutura do Sistema de Ensino.....</b>	<b>22</b>
2.2	<b>Críticas ao modelo escolar tradicional.....</b>	<b>25</b>
2.3	<b>Desafios educacionais contemporâneos.....</b>	<b>28</b>
2.3.1	Escolarização obrigatória x individualidade do aluno.....	28
<b>3</b>	<b>MEDICALIZAÇÃO DOS DESAFIOS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>30</b>
3.1	<b>O Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade.....</b>	<b>32</b>
3.1.1	Hiperatividade: disseminação do conceito.....	35
3.1.2	A explosão do consumo de ritalina nas escolas.....	37



3.1.3	TDAH como sintoma da crise do sistema educacional brasileiro.....	40
3.2	<b>Novas Perspectivas.....</b>	<b>42</b>
3.2.1	<b>A concretização do princípio da pluralidade de concepções pedagógicas para a superação da medicalização do fracasso escolar.....</b>	<b>43</b>
	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>45</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>46</b>

## INTRODUÇÃO

Alguns dos grandes problemas do ensino básico no Brasil refletem, acima de tudo, o desrespeito aos arts. 205 e 206 da Constituição Federal de 1988: é frequente a constatação de que a educação, tal como promovida pelo Estado na estrutura do seu sistema de ensino, tem falhado em promover o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e até mesmo sua qualificação para o trabalho, tal como prega o art. 205; assim como é constante a assinalação de que o ensino não tem sido ministrado com base em alguns dos princípios elencados no art. 206 da Constituição, em especial o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, do qual trataremos mais especificamente neste trabalho, e que por isso a educação, tal como promovida hoje na estrutura das escolas, não tem tido a aspiração democratizadora que os princípios do art. 206 assinalam. Nesse último aspecto o desrespeito à Constituição é muito mais sutil e nebuloso: por funcionamentos burocráticos o sistema de ensino segue uma estrutura que pouco mudou desde o fim do século XIX e que promove a massificação da trajetória discente.

A constatação do fracasso daqueles que chegam aos bancos escolares é a expressão desses problemas, mas esse insucesso tem sido atribuído à incapacidade ou falta de esforço do aluno para aprender o que a escola, pretensamente, lhe ensina, bem como a doenças que seriam responsáveis por dificuldades no aprendizado, sendo o insucesso do aluno frequentemente tratado como uma questão médica.

O fracasso escolar – reprovações, evasões, indiferença às atividades escolares, etc. – é uma realidade com a qual a educação brasileira vem convivendo há muitos anos e é evidenciada em todos os níveis de ensino. Nossa percepção é a de que o insucesso escolar de cada criança é o resultado final da interação de grande número de variáveis que determinam o aproveitamento escolar; dessa forma, esse fenômeno é resultado de vários fatores jurídicos, pedagógicos, sociais, culturais e econômicos que refletem a política governamental para esse setor social. A perspectiva que traremos neste trabalho é a de que o fracasso escolar é a expressão mais facilmente percebida do fracasso do próprio sistema educacional. Apontaremos um quadro amplo do sistema de ensino brasileiro, e o fracasso dos alunos como um rechaço e esse sistema em contraposição à noção de que o baixo rendimento escolar é fruto da incapacidade do aluno ou de distúrbios de aprendizagem, bem como algumas das

soluções adotadas para enquadrar muitos desses “fracassados” à estrutura inflexível da sala de aula, especialmente no que diz respeito ao tratamento do insucesso no aprendizado como questão de saúde.

A influência de problemas de saúde sobre o rendimento escolar é tema frequente entre profissionais de educação e é abundante a literatura médica sobre distúrbios de aprendizagem, enfocando-os como problemas de origem e solução da medicina. Essa visão se espalhou rapidamente pelo Brasil na década de 1980 a partir de livros e artigos publicados em revistas americanas e da postura da Academia Americana de Pediatria e de associações médicas brasileiras (SUCUPIRA, 1985). A difusão desses conceitos e a escassez de uma produção crítica sobre as relações entre educação e saúde colaboram com a percepção medicalizada do fracasso escolar (SUCUPIRA, 1985).

A entrada do Direito no debate para a reversão dessa situação parece-nos imperiosa e urgente. A discussão jurídica não deve parar na simples constatação de violação a preceitos constitucionais, mas deve promover, a partir do debate interdisciplinar, meios que busquem novos caminhos para a educação brasileira e minimizem o sofrimento das crianças que são vítimas dessa medicalização, que é verdadeira afronta à dignidade dos discentes. Este trabalho pretende ser um instrumento de alerta, um meio para promover essa discussão no meio jurídico.

## 1 DIREITO À EDUCAÇÃO

A ligação da educação ao Estado é um fato caracteristicamente moderno. Decerto, até a Revolução Francesa a educação era concebida como *aperfeiçoamento individual*. Mesmo o movimento iluminista, que preceituava a ampliação do esclarecimento como estratégia para o progresso, recusava a natureza pública da educação, talvez em razão de sua caracterizada resistência ao Estado Absolutista, o que tornava pouco aceitável a ideia deste Estado admitir a tarefa de instruir as novas gerações (ARAÚJO, 2011). A Revolução Francesa, conquanto não represente uma quebra com a tradição iluminista, significa, do ponto de vista educacional, um conteúdo novo na discussão a respeito da institucionalização de um ensino público e universal. A educação, no contexto revolucionário, liga-se à esfera pública e ao civismo, tornando-se ferramenta de regeneração social e, destarte, desvincula-se do caráter eminentemente individualista de emancipação característica da utopia iluminista (ARAÚJO, 2011).

Dessa forma, de uma perspectiva de dever moral de autoaperfeiçoamento sem alusão a um coletivo, a educação começa a ser compreendida na forma de um dever moral de *aperfeiçoamento social*, adotando a forma de uma responsabilidade coletiva. Tal episódio é importante porque marca a conexão entre a ideia de Estado e de educação que servirá de base para a sua concepção como direito social e para a sua inscrição como um dos elementos da medida de igualdade social (ARAÚJO, 2011)

Ernst Wolfgang Böckenförde (2000, p. 105/106) relaciona um sistema educacional desenvolvido como pressuposto espiritual e da formação cultural da democracia:

Sob as circunstâncias da vida moderna, a democracia exige, em primeiro lugar, a existência de um sistema de ensino desenvolvido. Se os cidadãos decidem por seu próprio juízo, e através do exercício do poder político, sobre a legitimação ou deslegitimação uma determinada linha de direção, isto pressupõe um certo grau de conhecimento, de saber e capacidade de juízo desenvolvida. Isso não significa que se deva "intelectualizar" a democracia. [...]

O analfabetismo é inimigo de qualquer democracia e qualquer desenvolvimento da democracia. Se existe é mantida uma situação como essa, os cidadãos não têm a possibilidade de exercer de forma autônoma seus

direitos político-democráticos, quer dizer, segundo um juízo próprio e formado a partir de uma informação prévia. Eleições e votações permanecerão aqui no estado da mera aclamação (emocional) e, com base nisso, quem exercerá a política será um estrato reduzido, e portanto privilegiado, de pessoas dotadas de formação e patrimônio, até certo ponto de uma forma autônoma e reduzida a uma legitimação objetiva.

Böckenförde comenta que democracia e organização de um sistema educacional desenvolvido estariam unidas de forma estreita, de modo que a Constituição francesa de 1791 prescrevia a organização de um ensino público e gratuito nos níveis de ensino obrigatório para todos (Tít. I), e também o movimento social do séc. XIX expôs como postulado da democracia a exigência de um ensino geral como dever do Estado.

Entretanto, somente em meados século XX é que a noção de educação como propulsora de emancipação econômica e social pode ser relacionada com a de direito a ser garantido pelo Estado. Assim, essas referências históricas de análise da educação só ganham materialidade quando a educação passa a ser entendida como direito social que deve ser assegurado por políticas públicas (COMPARATO, 1989, p. 52).

### **1.1 Educação na Constituição de 1988**

A educação é tratada em todas as constituições brasileiras, embora nem sempre do mesmo modo ou com o mesmo enfoque. A Constituição do Império de 1824, outorgada por D. Pedro I, referiu-se à educação em apenas dois incisos do art. 179, sem dedicar-lhe um capítulo específico, tendo como disciplina mais significativa a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos (BULHÕES, 2009).

A Constituição Republicana de 1891, elaborada por Rui Barbosa, trouxe uma abordagem indireta da educação, prevista no Título IV, referente aos Cidadãos Brasileiros, e inserida na Seção II, que dispõe sobre as Declarações de Direitos, e sua maior preocupação foi com a liberdade e laicidade do ensino (BULHÕES, 2009).

A Constituição de 1934 trouxe, pela primeira vez, a educação como um direito de todos, e de forma explícita, em seu art. 149:

Art 149 CREUB/34. A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Essa Carta representou um avanço e refletiu nas constituições posteriores, principalmente no que diz respeito à família como lugar de educação.

A Carta de 1937 significou um retrocesso considerável em relação à Constituição anterior no que se refere à educação, atribuindo à família a responsabilidade primeira pela educação integral, e ao Estado o dever de colaborar para a execução dessa responsabilidade. O ensino primário continuou, em princípio, obrigatório e gratuito, mas o texto constitucional deu ênfase à subsidiariedade do Estado no provimento da educação àqueles a quem faltarem recursos (BULHÕES, 2009).

A partir da Constituição Federal de 1946 a educação passou a ser vista como direito público subjetivo, encontrava-se prevista no capítulo II, que dispunha sobre Educação e Cultura, e seus preceitos se assemelhavam aos da Carta de 1934. Os incisos I e II do art. 168, definem a obrigatoriedade e a gratuidade ao ensino primário oficial, e seus desdobramentos foram o ciclo das leis de diretrizes de bases, sendo a Lei no 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN1) a primeira lei geral de educação (ibidem).

Na Constituição de 1967, de inspiração militar, o direito à educação estava previsto no art. 168, quando trata da Família, da Educação e da Cultura. O texto mantém alguns princípios gerais da educação, como o direito de todos, a liberdade de ensino, a igualdade de oportunidades e a limitação da gratuidade, mas inaugura o regime de bolsas de estudos restituíveis, no ensino superior (ibidem).

A Emenda Constitucional nº 1 de 1969 foi responsável pelo esvaziamento dos princípios e mecanismos assegurados nas Cartas de 1934 e 1946. No entanto, reconheceu-se, pela primeira vez (art. 176), que a educação é um direito de todos e dever do Estado, devendo ser ministrada tanto no lar quanto na escola. As bolsas de estudos restituíveis se estenderam ao ensino médio (ibidem).

Na Constituição Federal de 1988, a educação está inserida na Ordem Social, disciplinada no Título VIII e dividida em oito capítulos: disposição geral (CF art. 193); seguridade social (CF arts. 194 a 204); educação, cultura e desporto (CF 205 a 207); ciência e tecnologia (CF arts. 218 e 219); comunicação social (CF arts. 220 a 224); meio ambiente (CF art. 225); família, criança, adolescente e idoso (CF arts. 226 a 230); índios (CF arts. 231 e 232). Já recebe destaque no art. 6º, segundo o qual são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

Em seu art. 193, a Constituição Federal estabelece que a ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais, e em seu art. 205 proclama que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Tida como direito de natureza social, a educação ocupa posição de destaque no ordenamento jurídico, juntamente com os outros direitos fundamentais, e exige políticas públicas que integrem todos os poderes e esferas governamentais, além da própria sociedade. Por outro lado, a constante assinalação de políticas falhas ou não concretizadas tornam a efetividade do direito à educação, tal como exige sua natureza social estabelecida pela Constituição, uma realidade aparentemente distante, especialmente para os setores vulneráveis da sociedade.

## **1.2 Princípios e finalidades da educação nacional**

Conforme preceitua o art. 206 da Constituição Federal, reforçado pela Lei 9394/96, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade.

Tais princípios inspiram a educação brasileira e atualmente todas as escolas, públicas ou privadas, devem se submeter a esses postulados, os quais, como ocorre em relação a quase todos os sistemas de ensino contemporâneos, têm uma aspiração democratizadora da educação (CERVI, 2005). Além disso, conforme descrito em Lellis (2011, p. 169/170), no que diz respeito ao seu papel:

Os princípios de ensino contribuem para a força normativa dos direitos à educação, na medida em que veiculam parâmetros e expressam referenciais que tornam possível a avaliação do estado de conformidade das ações e omissões dos agentes educativos escolares (Estado, família, escola, professor, etc.) e dos alunos à configuração constitucional da educação objetivada no Brasil – sobretudo em sua vertente escolar. Ditos princípios servem de bússola e de balança – explicitamente, no caso da educação escolar e, no que cabível, implicitamente no tocante à educação sociofamiliar – à verificação da adequação das condutas educacionais aos métodos e fins contidos na Lei Suprema de 1988.

Além do art. 205 da Constituição Federal, segundo o qual a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, o art. 214 preceitua que é competência do Congresso Nacional a edição de lei que estabeleça o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando a articulação e o



desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e as ações do Poder Público que conduzam à: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade de ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Por fim, a doutrina (MORAES, 2006) elenca os preceitos constitucionais de acordo com os quais o dever do Estado com a educação será efetivado (CF arts. 208, 209, 210): ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria; progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; fixação de conteúdos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais; previsão de existência de ensino religioso, de matrícula facultativa, constituindo disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. O ensino religioso deverá ser ministrado de acordo com a fé religiosa do aluno; obrigatoriedade de o ensino fundamental regular ser ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

### **1.2.1 O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas**

O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, tido como princípio da educação nacional pelo art. 206 da Constituição Federal, reforçado pelo art. 2º da LDB, é traço forte da aspiração democratizadora do ensino trazida pela Constituição de 1988, e traduz, no âmbito da educação, a “sociedade pluralista” proclamada em seu preâmbulo (CERVI, 2005)

Considerando que, atualmente, na maioria das escolas brasileiras, não há projetos pedagógicos debatidos de forma ampla, como exige o princípio em questão, sendo praticados irrefletidamente métodos de ensino padronizados que não respeitam a individualidade do aluno – o que ocorre principalmente por conveniência burocrática (TEDESCO, 2001) –, frequentemente há um confronto da criança com a estrutura inflexível da sala de aula (TEDESCO, 2001). O resultado desse choque, comumente, é o fracasso escolar, o qual, por seu turno, costuma ser encarado como consequência de distúrbios de aprendizagem (COLLARES & MOYSÉS, 1985), o que é tema central deste trabalho. Dessa forma, o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, dentre os vários citados no item acima, receberá atenção especial, pois sua efetivação no âmbito escolar é algo fundamental no combate à patologização dos desafios educacionais.

Esse princípio é amplamente discutido no âmbito da educação, sob diversos enfoques. No que diz respeito ao seu significado Demerval Saviani<sup>1</sup> explica que:

A expressão “concepções pedagógicas” é correlata de “ideias pedagógicas”. A palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. Assim, as ideias pedagógicas são as ideias educacionais entendidas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. As concepções educacionais, de modo geral, envolvem três níveis: o nível da filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo; o nível da teoria da educação, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. Quando a teoria da educação é identificada com a pedagogia, além de compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo a garantir sua eficácia;

---

<sup>1</sup> Verbete elaborado para o grupo de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” da Unicamp. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_concepcao\\_pedagogica.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica.htm)  
Acesso em: 18 jun 2014

finalmente, o terceiro nível é o da prática pedagógica, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo. Portanto, em termos concisos, podemos entender a expressão “concepções pedagógicas” como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada [...].

Outros autores trazem diversos aspectos desse princípio, os quais consideramos pertinentes, a começar pela percepção de Lopes (1999, p. 52), segundo o qual a educação pressupõe necessariamente a diversidade de pensamentos e de concepções, uma vez que é baseada em interpretações da realidade e dos acontecimentos e fenômenos do mundo físico, político e cultural. O preâmbulo de nossa Constituição é expresso ao afirmar a finalidade de construção de uma sociedade fraterna, pluralista e livre de preconceitos, sendo a educação um meio para concretizá-la. A obediência ao referido princípio significa conceder abertura didática para que a escola possa discutir de forma ampla e, posteriormente, optar pelo melhor método de ensino, colocando-o em confronto com os demais. Nota-se que o constituinte não manifestou predileção por uma determinada ideia, tese ou concepção. Ao contrário, pretendeu fomentar o debate preliminar no âmbito de cada instituição até que fosse selecionado o método ideal de ensino para cada escola.

Dessa forma, o preceito constitucional veda ao Estado a imposição de modelos, ideias únicas e autoritárias a serem aplicadas no processo de ensino-aprendizagem. As concepções pedagógicas não devem ser preconcebidas, e sim construídas no cotidiano das atividades educativas, para que não sejam desrespeitadas as peculiaridades de cada localidade, as diferenças ideológicas e regionais e a autonomia das unidades escolares (LOPES, 1999).

Stefano (2011) entende que o ensino com fundamento no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas: permite trilhar o caminho mais adequado para educar o ser humano, respeitando sua individualidade e, ao mesmo tempo, incentivando a tolerância à diversidade, o que contribui para uma sociedade verdadeiramente democrática.

Além de diversidade, outro adjetivo que comumente se emprega ao conceito de pluralismo de ideias e concepções pedagógicas é heterogeneidade, que significa a pedra de toque deste princípio, determinando que aspectos ideológicos de natureza cultural, filosóficos, profissionais e pedagógicos sejam observados na organização da instituição escolar. Trata-se

de princípio aplicável não apenas à célula (sala de aula), e sim a todo organismo (escola) (MESSEDER, 2007).

De acordo com o diagnóstico de Brandão (2010, p. 23), é imperioso ressaltar a importância de constar o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas como princípio do ensino para o próprio fortalecimento do Estado Democrático: o inciso II do art.3º da LDB é a transcrição do inciso II do art. 206 da Constituição Federal, e trata da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. A verdade é que se a educação não pudesse ser pautada por essa liberdade, não seria verdadeiramente Educação.

O inciso III do art.3º da LDB trata do princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.”, e repete o inciso III do art. 206 da Constituição Federal. Assim como o inciso anterior, se os processos de ensino e de aprendizagem não pudessem ser pautados por um “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, não haveria a possibilidade de se pensar em uma concepção plena de Educação Democrática (BRANDÃO, 2010).

Golschmidt (2003, p. 58) faz a conexão entre o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e as finalidades da educação (desenvolvimento da pessoa do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho):

Por seu turno, o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas visa justamente garantir que a educação realmente seja capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa humana e de prepará-la para o exercício da cidadania. A convivência numa sociedade efetivamente democrática pressupõe que os homens aceitem e respeitem as suas diferenças, ou seja, admitam que nem todos pensam da mesma forma e que nem todos veem do mesmo modo as coisas do mundo. È justamente a aceitação e o respeito a esse pluralismo de ideias, calcado no princípio da reciprocidade, que permite o convívio social e o exercício das liberdades individuais; o pluralismo de concepções pedagógicas é o corolário do pluralismo de ideias. De fato, nem todos os educadores possuem a mesma concepção pedagógica, e nem poderá ser diferente, pelo simples fato de que nem todos os educandos são iguais e nem todos desafiam o mesmo método ou estratégia de ensino.

Nessa linha Paulo Freire já advertia que não se pode ensinar um camponês, no âmbito de sua comunidade rural, do mesmo modo e com o mesmo método aplicável a uma pessoa que vive no meio urbano. De fato, o educador deve adequar os seus métodos pedagógicos, levando em consideração as peculiaridades do meio em que se insere o educando.

Também consideramos oportuna a convicção de Silva (2009, p. 105), segundo o qual a construção do pluralismo passa pela participação dos governantes, dos docentes e, também, dos pais ou responsáveis, que devem ser informados do processo pedagógico e participarem da definição das propostas educacionais, bem como de sua execução, como determina o art. 53 do ECA (Lei n. 8.069/90).

Por fim, ressalte-se, sob outro ângulo, a conexão do princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas com a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Trindade (2009, p. 29), enfatiza que a educação deve propiciar a liberdade da manifestação de diversas ideologias. Assim, mais uma vez, a aspiração democratizadora aparece inserida no Direito Educacional. Considerando que a educação tem papel de promover o pleno desenvolvimento da pessoa do educando, devendo ser realizada pelo confronto de ideias, concepções, sistemas de ensino, filosofias pedagógicas, podendo as instituições ser privadas ou públicas, com metodologias e filosofias diferentes, a intenção é vedar a existência de um monopólio de ideias no sistema educacional, seja a instituição de ensino pública ou privada.

Essa liberdade é refletida na legislação educacional que indica às instituições de ensino o caminho da autonomia, a começar pelo próprio projeto-pedagógico. A Administração Pública de Ensino, em qualquer nível, tem a possibilidade de esclarecer, orientar e até mesmo vedar uma concepção pedagógica a ser adotada por uma instituição de ensino se essa concepção represente prejuízo à personalidade do educando, afronte os princípios relativos à educação ou valores sociais da comunidade, mas nunca de fazer opção por uma concepção pedagógica específica (AZANHA, 2011).



## 2 O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Educação é responsabilidade da família e do Estado, neste capítulo veremos como o Estado a estrutura, centrado na escolarização.

A estrutura do ensino é o recurso formal que faz a mediação das trajetórias escolares. Essas trajetórias têm, como parâmetros ou referências teóricas, a idade cronológica e as condições psicológicas dos alunos e alunas, o papel social de cada grupo etário, o papel da escola e o modelo pedagógico adotado (CERVI, 2005).

Uma das condições facilitadoras/dificultadoras da boa relação do aluno com a escola está na estrutura de ensino. Esta pode ser mais ou menos seletiva, pode ter mais ou menos opções, pode ter mais ou menos barreiras a transpor.

### 2.1 A estrutura do sistema de ensino

Conquanto não seja pertinente traçar aqui um extenso roteiro da história da educação, é necessário advertir que – ao menos nas sociedades ocidentais – o sistema educacional que hoje concebemos como tradicional se iniciou no final do século XIX e respondeu, ao mesmo tempo, às reivindicações políticas do processo de construção da democracia e dos Estados nacionais e às exigências econômicas de construção do mercado (TEDESCO, 2001). Com diferenças segundo os países e as culturas políticas, em fins do século XIX expandiu-se a ideia de criar um sistema educacional articulado em níveis – primário, secundário e superior – que corresponderiam às idades dos indivíduos e ao lugar que cada setor social ocuparia na hierarquia social. *Sequencialidade e hierarquização* foram as duas categorias em torno das quais se aparelhou a atividade educativa escolar. No modelo tradicional essas categorias estavam fortemente integradas. A sequência está vinculada à capacidade evolutiva dos sujeitos, mas também à hierarquia das posições sociais. O sistema educacional estruturou-se em graus sucessivos associados a determinadas idades. Da mesma forma, a ascensão nos

graus e nos níveis implicava o acesso a estágios cada vez mais complexos de compreensão da realidade, mas também a posições sociais de maior prestígio e poder (TEDESCO, 2001).

No que diz respeito à estrutura do ensino no Brasil, o sistema integra os seguintes descritores: *estrutura vertical, estrutura horizontal, ingresso, articulação e saída* (CERVI, 2005).

A estrutura vertical promove a sequência *hierarquizada* da trajetória do aluno. As etapas pelas quais o discente, na atualidade, passa no interior do sistema escolar estão comumente enquadradas em etapas formativas dentro de um modelo pedagógico determinado. Indaga-se o que uma criança de seis anos, um adolescente de doze ou um jovem de dezessete, precisam conhecer e saber fazer em uma determinada sociedade e que experiências são desejáveis para o seu desenvolvimento naqueles momentos cronológicos em razão de uma dada cultura (CERVI, 2005)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9394/96), a estrutura vertical do sistema de ensino brasileiro compõe-se dos seguintes níveis: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e educação superior, formada pela graduação, pós-graduação, cursos sequenciais e extensão.

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Lei 9394/96, art. 22).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social; complementando a ação da família e da comunidade (art. 29).

O ensino fundamental recebe crianças dos seis aos 14 anos e tem como objetivos a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender (domínio pleno da leitura, escrita e cálculo); a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta uma sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem (aquisição de conhecimentos, habilidades



e formação de atitudes e valores) e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca (Lei 9394/96, art. 32).

O ensino médio constitui a etapa final da educação básica. Com duração mínima de três anos, esse grau recebe alunos dos 15 anos em diante e tem como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos (art. 35).

As etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – desdobram-se em outras gradações. O ensino fundamental, por exemplo, com duração de nove anos, pode ser desdobrado em ciclos (Lei 9394/96, art. 30). Essa definição poderá ser feita em cada sistema ou, mesmo, no âmbito das escolas, como matéria do seu projeto pedagógico (CERVI, 2005). Há uma abertura para as escolas se organizarem de acordo com seu modelo pedagógico, podendo organizar a educação básica em séries anuais – o que é adotado por praticamente todas as escolas –, períodos semestrais, ciclos e alternância regular de períodos de estudos. Podem, também, formar grupos de estudos não seriados, recorrendo a diversos critérios, como a idade, a competência, os interesses ou algum outro (Lei 9394/96, art. 23).

Já a estrutura horizontal do nosso sistema de ensino abre campo para a oferta de modalidades de formação em cada nível. Essas modalidades vão atender às opções institucionais e individuais. Constituem modalidades dentro da estrutura do ensino: a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação especial e a educação à distância. Nem todas as escolas oferecem todas as modalidades, pois elas implicam na diferenciação dos programas escolares e na resposta às demandas locais (CERVI, 2005).

No que diz respeito ao conjunto do sistema, o percurso dos alunos segue uma trajetória em parte obrigatória, em parte permitida. Não há exigências especiais para o ingresso no sistema de ensino (educação infantil e nível fundamental), a não ser a idade, tal como foi mencionada anteriormente, muito embora escolas privadas mais concorridas sirvam-se de mecanismos como os “vestibulinhos” para classificar as crianças aspirantes ao preenchimento das vagas ofertadas. A partir da entrada no sistema, a progressão se faz por promoção ou, em situações especiais, por classificação (CERVI, 2005). A promoção é feita, normalmente, a

partir de avaliações conteudistas, como provas e trabalhos, e conceitos dados pelos professores (ARAÚJO, 2011).

O fluxo do estudante no sistema de ensino também é promovido pelos recursos de articulação que ele oferece. Na passagem de um nível inferior para um superior ou de uma modalidade a outra temos, por exemplo, o SISU, cujos resultados classificam o candidato à vaga no ensino superior. No que se relaciona à passagem do ensino fundamental para o ensino médio, não se impõe outra exigência que a da conclusão do primeiro. Percebe-se, dessa forma, que quando as trajetórias encontram barreiras, o sistema toma uma feição mais seletiva (CERVI, 2005).

Com relação à continuidade (sequencialidade), entendeu-se que os níveis de ensino se completam. O nível anterior tem sempre um componente que embasa o nível posterior. Esse “fio da meada” seria proporcionado pelos conteúdos de educação geral, de modo que o estudante avança no sistema à medida que cresce culturalmente e vice-versa (TEDESCO, 2001; CERVI, 2005).

Por fim, a terminalidade é aquele atributo que libera o escolarizado para a certificação e/ou para o mundo do trabalho. Ele revela o direcionamento do sistema em sua relação com a política econômica (CERVI, 2005).

## **2.2 Críticas ao modelo escolar tradicional**

O sistema de ensino passa por ajustamentos, mas o modelo de sua estrutura apresenta uma acepção universal e duradoura por trabalhar com as consagradas fases evolutivas humanas – infância, adolescência, juventude e idade adulta – que correspondem à educação infantil, educação básica (fundamental e médio) e educação superior. Os sistemas variam somente em termos de ingresso, de progresso, de articulação e de finalização (CERVI, 2005).

Por outro lado, a pretensa vocação para garantir o ensino como direito humano levou os sistemas a adotarem a escolaridade obrigatória, mas o sistema pouco se diversificou,

fazendo com que as trajetórias individuais se conformassem, cada vez mais, a uma orientação massiva (TEDESCO, 2001; CERVI, 2005).

A crise do sistema educacional tradicional tem se revelado na impossibilidade de sustentar a vigência da sequencialidade e hierarquização. A sequência clássica de acesso ao conhecimento é questionada tanto pela necessidade da aprendizagem e da formação permanente como pela difusão da informação geral sem discriminação de idade que os meios de comunicação em massa realizam; a hierarquização, por sua vez, é questionada pelo acesso universal à educação, pela ruptura dos vínculos de autoridade e pela dissociação entre ascensão educacional e ascensão social (TEDESCO, 2001, p 40/41).

Como vimos, os dois conceitos centrais da organização escolar tradicional foram a sequencialidade no acesso à informação e a hierarquização das posições às quais se pode chegar, se forem superados os escalões da hierarquia educacional. A sequencialidade estava associada à distinção entre etapas do desenvolvimento da personalidade, e a hierarquização estava associada às diferentes posições na estrutura social. Uma das peculiaridades da sociedade atual é justamente a erosão desses dois conceitos.

A sequencialidade do acesso ao conhecimento é questionada por dois fatores principais. Em primeiro lugar, porque a televisão põe em circulação a mesma informação para todo mundo, independentemente da idade. Em segundo lugar, porque a necessidade de educação permanente pela renovação constante do conhecimento provoca a crise tanto da ideia de sequencialidade como dos próprios conceitos de professor e aluno. Se é preciso educar-se ao longo de toda a vida, então somos todos alunos. Em períodos de mudanças radicais no modo de produção e nas relações sociais, o velho conhecimento não ajuda, mas sim atrapalha. No imaginário popular da sociedade contemporânea está muito difundida a ideia de que não é preciso ser adulto para ter acesso aos novos conhecimentos nem para operar com os novos meios. O passado é concebido como um obstáculo, o que nos coloca diante de um cenário no qual o manejo dos aparelhos pelas crianças e não pelos adultos cria uma separação entre pensamento e conhecimento. As crianças conhecem e operam, mas não podem pensar no sentido do que fazem. Os adultos, ao contrário, podem pensar no sentido, mas não sabem operar com os novos instrumentos.

A hierarquização, por sua vez, é minada pelas dificuldades crescentes para manter a coerência entre um sistema educacional que se

expande cada vez mais e um mercado de trabalho que se reduz e tende a eliminar as posições intermediárias. A distinção entre professor e aluno é mais fraca que no passado e, além disso, a ultrapassagem dos escalões da hierarquia educacional garante cada vez menos a superação dos escalões das posições sociais.

As demandas de uma educação baseada no desenvolvimento pessoal e no respeito às características individuais subestimaram as consequências institucionais dessas formulações pedagógicas.

Juan Carlos Tedesco traça ainda um paralelo entre a família e a escola tradicionais. Segundo o autor, no século XX a família modificou-se muito mais do que a escola. Entre a família de hoje e a do final do século XIX há uma distância enorme, enquanto entre a escola de hoje e a escola do final daquele século as mudanças são muito menos significativas. Enquanto na família estabeleceu-se a diferenciação, o respeito à diversidade, a ampliação dos espaços de escolha e a personalização, na escola, em vez disso, mantém-se a indiferenciação, as opções são reduzidas, resiste-se à diversidade pessoal.

Tedesco (2001) ressalta, entretanto, que a rigidez da escola não significa que ela continue orientada pelos valores clássicos com a mesma mística e entusiasmo que tinham os educadores do começo do século passado. Em grande medida, a manutenção dos traços clássicos transformou-se em puro formalismo, baseado em funcionamentos burocráticos, que debilitam ainda mais a autoridade e a legitimidade da mensagem socializadora da escola. Segundo Tedesco (2001), os alunos rechaçam essa opção por meio do fracasso na aprendizagem (alunos cada vez mais diferentes que não conseguem aprender os conteúdos de um modelo único), ou mediante a violência e outras condutas de marginalidade social (consumo de drogas, etc.), ou então pela indiferença e menor dedicação de esforços ao trabalho propriamente escolar.

### **2.3 Desafios educacionais contemporâneos**

O direito à educação apresenta um ideal emancipador e igualitário que foi mitigado pelas próprias relações que se estabeleceram na dinâmica interna da escola, frequentemente acusadas de reproduzir as desigualdades sociais e os valores e interesses das classes sociais que detêm o poder econômico e político. As práticas curriculares, de avaliação e de gestão das escolas brasileiras vêm, ao longo da história, corroborando um contexto de exclusão de um enorme contingente de brasileiros da plenitude de significado do direito à educação (ARAÚJO, 2011).

Inicialmente, quando havia dificuldade de acesso à educação para grande parte dos brasileiros; depois, quando houve a ampliação do acesso em meados dos anos 1970, pelos mecanismos que levavam à reprovação de grande contingente de alunos que superavam a barreira do ingresso na etapa obrigatória de escolarização e; atualmente, com a quase universalização da oferta da etapa obrigatória de escolarização, o direito à educação vem sendo mitigado, segundo Araújo (2011), *com a constatação de que muitos alunos percorrem todas as séries do ensino fundamental, mas não se apropriam do instrumental mínimo para o exercício da cidadania ou de condições mínimas para inserção social. Esses mecanismos internos de exclusão forjados no interior das práticas educativas precisam ser superados.*

### 2.3.1 Escolarização obrigatória X individualidade do aluno

Não se pode olvidar que, pelo menos desde 1934, a educação foi introduzida no ordenamento brasileiro como direito e que os progressos dessa inscrição foram marcantes tanto no que diz respeito à forma quanto no que diz respeito ao conteúdo. Igualmente não se pode olvidar que o Brasil seguiu a inclinação mundial pela demanda por educação a partir da década de 1940 com um processo expressivo de aumento das oportunidades de escolarização. Apesar disso, no Brasil, o direito à educação correspondeu à obrigatoriedade escolar como imposição ao indivíduo e não como responsabilidade estatal (ARAÚJO, 2011).

A educação, socialmente, apresenta uma potencialidade emancipadora, e então a escolarização se ergue como pretensa niveladora das desigualdades do ponto de partida. A partir desse entendimento, em 1917 e nos anos seguintes a escolarização tornou-se

responsabilidade estatal e social para a maioria dos países por meio da inscrição em textos constitucionais. Quando o Estado generaliza a oferta de escolas de ensino fundamental, surge o poder de responsabilizar os indivíduos e/ou seus pais pela frequência (SACRISTÁN, 2000).

Na visão de Horta (1998), a extensão da escolaridade à maior parte da população foi, em um primeiro momento, um ato político e uma resposta a considerações sociais mais que às exigências do próprio processo produtivo. Em um segundo momento, a ampliação das lutas populares por educação faz com que a extensão desta às classes populares seja vista como a conquista de um direito, mas a necessidade de um mínimo de instrução para a incorporação da força de trabalho ao processo produtivo transforma essa extensão em uma necessidade econômica, e a escolarização passa a ser uma imposição. Anísio Teixeira (apud HORTA) já defendia, na década de 1950, que se deveria pensar numa educação primária como obrigatória, estendida aos seis anos, o que seria *o mínimo para uma civilização que começa a industrializar-se*.

Segundo Hubermann (1979) o direito à educação está intimamente associado à obrigatoriedade escolar. Ao contrário de outros serviços que as sociedades tradicionalmente oferecem a seus membros, os quais os cidadãos podem escolher entre utilizá-los ou prescindir deles, como assistência médica, a educação é obrigatória e as crianças não se encontram em condições de negociar as formas segundo as quais a receberão.

Por fim, a educação é simultaneamente um direito e uma obrigação. A não opção pelos serviços educacionais, no ensino fundamental, por parte dos pais das crianças não é uma possibilidade, e a perspectiva emancipadora não está colocada como ponto de partida e, sim, como ponto de chegada. Daí a relação estreita entre direito à educação e educação obrigatória (HORTA, 1998).

Destarte, crianças muito diferentes umas das outras, vindas dos mais diversos contextos, são forçadas a ir à escola para ter o pleno desenvolvimento de sua pessoa, ser preparadas para o exercício da cidadania e qualificadas para o trabalho, mas se deparam com uma trajetória massificada, que não promove nenhum dos três objetivos da educação preceituados pela Constituição Federal de 1988.



### 3 MEDICALIZAÇÃO DOS DESAFIOS EDUCACIONAIS

Observa-se, nas últimas décadas, um fenômeno mundial da expansão de uso de psicotrópicos (ONU, 2008), de maneira cada vez mais alarmante, por meio da medicalização da vida, processo pelo qual um problema não-médico começa a ser definido e tratado como uma questão médica, normalmente por meio de doenças, transtornos e síndromes, a fim de cada vez mais tentar enquadrar as subjetividades desviantes nas exigências contemporâneas (SILVA et al., 2012).

É nesse contexto que o metilfenidato, comercialmente conhecido como Ritalina, desponta como um dos psicofármacos mais utilizados na psiquiatria infantil, frequentemente receitado para o tratamento do Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), tanto em crianças como, mais recentemente, em adolescentes e adultos (SILVA et al., 2012). Neste capítulo faremos uma reflexão a respeito do aumento do uso da Ritalina e do diagnóstico indiscriminado de TDAH, para, ao final, propor novas perspectivas para superar a medicalização do mau rendimento nas escolas.

Medicalização é a atualização de um método clínico como produção de uma verdade médica sobre a doença, é um processo pelo qual a medicina se apropria do modo de viver da sociedade, e assim, legisla e normatiza sobre os seus mais diversos comportamentos. A saúde incorpora a educação aplicando-lhe seu raciocínio clínico tradicional, privilegiando relações causais lineares e explicações fisiopatológicas (FOUCAULT, 2006). O resultado mais gritante desse fenômeno é a medicalização do fracasso escolar, inserida no bojo de um processo mais amplo, que tende a considerar problema médico questões relativas a criminalidade, uso de drogas, certos comportamentos sexuais, etc (SUCUPIRA, 1985).

Trata-se de fenômeno que consiste na busca de causas e soluções médicas, a nível organicista e individual, para problemas de origem eminentemente social. Este processo ocorre na educação quando, frente às altas taxas de fracasso escolar, tenta-se explicá-lo através de doenças. Isenta-se, assim, de responsabilidades a instituição escolar e o sistema educacional e tenta-se encontrar nesta criança uma causa médica que justifique seu mau rendimento (SUCUPIRA, 1985).



A medicalização é, portanto, uma resposta que atende à demanda da própria escola e da família e é exatamente por isso e por seu caráter simplificador que se difunde tão rapidamente. Cada vez mais médicos, sejam pediatras, psiquiatras ou neurologistas, começam a receber, em consultório ou ambulatório, crianças em busca de solução médica para o suposto distúrbio de aprendizagem, encaminhadas pela família ou pela própria escola (VEGA, 2010).

A criança, estigmatizada, tem nesse momento seu rendimento escolar determinado de acordo com as previsões iniciais da professora, que se sente ainda mais reforçada sobre sua capacidade de identificar, rapidamente, o potencial de aprendizagem de cada aluno.

Este rótulo é também fortemente assimilado pela própria criança, sua família e seus colegas, com consequências previsíveis sobre seu desenvolvimento emocional, atingindo seu autoconceito e autoestima. Além disso, a pretensa solução médica para o fracasso escolar impõe o uso de psicofármacos altamente controlados, potencialmente perigosos pelos diversos efeitos colaterais (VEGA, 2010).

Preocupa-nos, ainda mais, a atitude passiva do Direito diante desse quadro. É sabido que a doutrina brasileira há tempos percebeu e incorporou em seu discurso fenômenos tradicionalmente reconhecidos como pertencentes a outras ciências.

Destarte, já se popularizaram expressões como “síndrome da alienação parental” no Direito de Família, “síndrome de Estocolmo” no Direito Penal e o “bullying” que dá origem ao assédio moral no Direito do Trabalho. Entretanto, fenômenos ligados à área da Pedagogia – e, no caso, também à área da saúde – que se ligam ao direito à educação permanecem negligenciados. Assim, um direito de índole constitucional continua a ser tratado como mera norma programática, fim a ser alcançado pela sociedade, não ganhando os contornos necessários à sua efetiva satisfação.

### **3.1 O Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade**

Segundo a literatura médica, a hiperatividade é o distúrbio de comportamento mais frequentemente diagnosticado na criança, atingindo a cifra de 5,8% da população escolar brasileira (JOU et al., 2008). No Brasil, principalmente nos grandes centros, cada vez mais o Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ganha popularidade, geralmente associado à questão do fracasso escolar. Trata-se de um diagnóstico feito tanto por professores e pais como por pediatras, neurologistas, psicólogos e psiquiatras. A hiperatividade é um termo aplicado a um grupo bastante heterogêneo de crianças e caracterizado por uma gama muito variável de padrões de comportamento (ORTEGA, 2010).

De acordo com a Classificação Internacional de Doenças – Décima Revisão (CID-10), o Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade compõe a rubrica dos Transtornos Hipercinéticos (F90), caracterizados por “falta de perseverança nas atividades que exigem envolvimento cognitivo e tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associadas a uma atividade global desorganizada, incoordenada e excessiva”. Os transtornos ainda podem se acompanhar de outras anomalias: “as crianças hipercinéticas são frequentemente imprudentes e impulsivas (...). Suas relações com os adultos são frequentemente marcadas por ausência de inibição social, com falta de cautela e reserva normais. São impopulares com as outras crianças e podem se tornar isoladas socialmente. Esses transtornos se acompanham frequentemente de deficit cognitivo e retardo específico do desenvolvimento da motricidade e da linguagem. As complicações secundárias incluem comportamento dissocial e perda de autoestima”.

Dessa forma, classicamente, a criança hiperativa é aquela que apresenta um conjunto variável de comportamentos inadequados, como movimentação física excessiva e despropositada, dificuldade para se concentrar em tarefas propostas, agressividade difusa e não justificada, associados à queixa de mau rendimento escolar. Portanto, a dificuldade de sustentar a atenção é o sintoma mais marcante do TDAH (JOU et al., 2008). Estes comportamentos, juntamente com a incoordenação motora, instabilidade de humor, baixa

tolerância às frustrações, ansiedade excessiva e discretas alterações em provas que avaliam o desenvolvimento neuropsicomotor, comporiam a hiperatividade. A longo prazo, estas crianças, segundo o modelo médico descrito na CID-10, tenderiam a apresentar problemas de adaptação social, com comportamentos antissociais, dificuldades escolares e abuso de álcool e drogas, principalmente na adolescência (ROHDE et al., 2000).

Segundo Collares e Moysés (1985), na pedagogia a história da criança hiperativa é bastante conhecida de todos: *trata-se daquela criança que “não para quieta”, perturba a classe porque se levanta, mexe com os colegas, não consegue terminar as tarefas, é distraída e frequentemente uma criança agressiva.* Por ser uma criança difícil, que acarreta problemas para a classe e apresenta dificuldade em aprender, os professores costumam chamar os pais e apontar que se faz necessário buscar um pediatra, psiquiatra, neurologista ou psicólogo, para que seja feito um diagnóstico que explique os “distúrbios” do comportamento, diagnóstico este que chama atenção pelo modismo (JOU et al., 2008). Os sintomas são suficientes para justificar o uso de medicamentos, sendo prescritas drogas e rotulando-se a criança como portadora de uma doença psiquiátrica. Esse rótulo, se por um lado permite uma aceitação maior da escola, na prática tem servido para justificar o mau rendimento escolar, desmotivando o professor para problemas de comportamento. Outro aspecto importante são as consequências a nível emocional sobre a criança, que também incorpora este rótulo (COLLARES & MOYSÉS, 1985).

Há algumas décadas, quando a miséria era fenômeno ainda mais problemático no país, havia a tendência de atribuir um retardo mental à criança pobre com dificuldades de aprendizado, justificado por deficiências nutricionais. Para a criança pobre, assim, fracasso escolar era sinônimo de deficiência intelectual, e mudança na merenda era a solução proposta. Entretanto, essa “doença” que se introduz no Brasil a partir da literatura médica americana não mais se restringe a esse contexto. Hoje, uma criança pobre, além do peso do rótulo de inferioridade intelectual, é classificada como “hiperativa” e encaminhada a um serviço de saúde, onde é diagnosticada com o TDAH (COLLARES & MOYSÉS, 1985).

Diante desse quadro traçado para a hiperatividade chamam atenção alguns pontos básicos. Ainda que este trabalho não tenha a pretensão de discorrer sobre termos concernentes à Medicina, é imperioso citar a frequente literatura (médica, da psicologia, pedagogia,

farmacologia, etc) que critica o diagnóstico indiscriminado do TDAH e aponta controvérsias em seus critérios nosológicos, embora as publicações médicas ressaltem a eficácia do uso do metilfenidato como terapêutica para o transtorno. A título de exemplo, Ortega (2010, p. 502), esclarece que:

Em 1998, o “Instituto Nacional de Saúde Americano” (National Institutes of Health - NIH) publicou um documento, intitulado Consensus Development Statement on Diagnosis and Treatment of Attention Deficit Hyperactivity, no qual explicita que as teorias sobre as causas do TDAH permanecem especulativas e não há nada que prove a hipótese de uma causalidade orgânica, e mais especificamente cerebral (NIH, 1998). No que diz respeito ao processo diagnóstico do transtorno, o documento deixa claro que não há teste válido para o diagnóstico e que não é possível estabelecer limites objetivos entre o TDAH, outras desordens do comportamento e o comportamento normal. (...) Critica-se o amplo número de “symptom-screeners” (escalas de avaliação) e “self-assessment screeners” (escalas de autoavaliação) usados por pacientes (NIH, 1998). E, por fim, conclui-se que o diagnóstico é ainda coberto por dúvidas devido às divergências em suas prevalências (Rose, 2006; Singh, 2006).

O diagnóstico do TDAH motiva-se no quadro clínico comportamental, pois não existe um marcador biológico específico que contemple todos os casos desse transtorno. Não há, desse modo, nenhum teste psicométrico, neurológico ou laboratorial que permita diagnosticar o TDAH. O diagnóstico decorre do exame de dados e elementos obtidos de várias fontes e em diversos contextos, abarcando desde a queixa feita no consultório do profissional até as informações obtidas mediante entrevistas com os pais ou responsáveis, os professores e a anamnese da criança (JOU et. al, 2008).

Dessa forma, em se tratando de um diagnóstico baseado em um conjunto de comportamentos que se destacam do “normal”, isso implica que tal diagnóstico está sujeito às variações dos limites de tolerância dos observadores. E, ainda, um diagnóstico cuja determinação estaria, em última análise, nas regras e limites impostos pelo microssistema social (COLLARES & MOYSÉS, 1985).

O tratamento de crianças com TDAH visa à reorganização dos seus comportamentos, viabilizando atitudes funcionais no meio familiar, escolar e social. Com tal finalidade, o tratamento enfatiza a *modificação do comportamento, ajustamento acadêmico, atendimento psicoterápico e terapia farmacológica. Dentro da terapia farmacológica, a medicação mais utilizada é o metilfenidato* (ORTEGA, 2010).

Um segundo ponto refere-se à grande heterogeneidade entre as crianças incluídas sob o rótulo da hiperatividade. Com frequência utilizam-se provas psicológicas e neurológicas padronizadas em um determinado meio geográfico, cultural e social para avaliação de crianças com contextos de vida diferentes (COLLARES & MOYSÉS, 1985).

### 3.1.1 Hiperatividade: Disseminação do Conceito

A maneira pela qual emerge a concepção de hiperatividade, a forma através da qual ela vai sendo modificada e, principalmente, a forma como ela vai ganhando espaço nos meios acadêmicos e leigos, transformando-se mesmo em um modismo, merece uma breve exposição. É necessário que saiamos do interior do modelo explicativo médico para entendermos os motivos reais pelos quais um determinado conceito se difunde rapidamente e é incorporado pela sociedade.

Segundo alguns autores, nos Estados Unidos, a difusão e grande aceitação do conceito de hiperatividade no interior da prática médica e nos meios pedagógicos parece ter na sua raiz a necessidade de medicalização de uma problemática social – o mau rendimento escolar. No seio da classe média americana, a expectativa de ascensão social através da escolarização na década de 1960 trouxe aos consultórios médicos o problema do mau rendimento escolar. Visava-se afastar problemas neuropsiquiátricos, pretensamente a causa das dificuldades no aprendizado (COLLARES & MOYSÉS, 1985).

No Brasil, por seu turno, nos grandes centros observou-se, desde a década de 1980, uma incipiente disseminação do conceito de hiperatividade, em razão dos motivos já expostos aqui e pela forte influência da literatura americana na formação do pediatra brasileiro.

Inicialmente, esse conceito é incorporado nos consultórios particulares para uma clientela mais diferenciada, que traz o mau rendimento escolar como queixa ao médico e logo vai se difundir a todos os meios sociais. A medicalização do fracasso escolar descobre aqui uma justificativa que se adapta à tendência de isentar o sistema educacional da responsabilidade pelo mau rendimento dos alunos. Nos grupos sociais mais diferenciados, a alternativa de uma “doença” torna ainda possível aceitar a decepção pelo fracasso escolar. Na escola pública, a hiperatividade torna-se um excelente rótulo para os comportamentos “desviantes” que explicitam a inadequação do modelo escolar aos padrões de vida da criança dos grupos sociais mais pobres (COLLARES & MOYSÉS, 1985).

Como é observada a melhora do comportamento – tornando-o aceitável socialmente – como efeito terapêutico, tenta-se de todas as formas justificar a prescrição medicamentosa como solução para um problema de comportamento “travestido” de doença. Tratamento este realizado inclusive com drogas tóxicas e que podem induzir à dependência, sendo sua comercialização altamente controlada. Acrescente-se ainda que começam a surgir trabalhos apontando os efeitos colaterais nos tratamentos a longo prazo, como o retardo do crescimento (JOU et al., 2008).

Reforçando a importância do contexto histórico para a disseminação de um conceito, vejamos o que ocorre na Grã-Bretanha. Enquanto nos Estados Unidos a incidência do diagnóstico de hiperatividade atinge cifras de 5 a 15% entre a população escolar (ORTEGA, 2010), na Grã-Bretanha, este diagnóstico se situa em torno de 2% das crianças, e na França é inferior a 0,5% (BARKLEY, 2006). Este fato, além de refletir a subjetividade e ausência de critérios uniformes para o diagnóstico, expressa fundamentalmente o modo como este conceito se difundiu na Inglaterra e na França, onde predominam correntes diferentes de pensamento, principalmente na área da educação.

No Brasil, dadas as profundas disparidades regionais encontradas no país, a abordagem oficial nas pesquisas sobre indicadores educacionais tem sido regionalizada, como mostra o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>2</sup>. De forma geral, as estatísticas a respeito do TDAH apontam para um índice entre 3 e 6% da população

---

<sup>2</sup> <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>  
Acesso em: 27 jun 2014

escolar (ROHDE et al., 2000). Um estudo feito pelos psiquiatras Antônio Carlos Cruz Freire e Milena Pereira Pondé (2005) na cidade de Salvador, Bahia, informa que o índice de crianças com TDAH em idade escolar chega a patamares entre 5,5% e 8,5%. O estudo ainda aponta para divergências estatísticas nas pesquisas feitas de acordo com os critérios das diferentes revisões do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM):

Estima-se que 5,5 a 8,5% das crianças em idade escolar tenha TDAH, sendo 6,9% a média entre os diversos estudos. A média desse transtorno em estudos feitos em comunidade é 10,3%, sendo a prevalência geral entre meninos de 9,2% e 3,0% entre meninas. Estudos que usaram o DSM-III como critério diagnóstico estimaram uma prevalência de 6,8%, enquanto aqueles que usaram o DSM-III-R estimaram a prevalência de 10,3%. Trabalhos mais recentes, que utilizaram os critérios diagnósticos do DSM-IV, indicam prevalências maiores. Um estudo realizado no Brasil utilizando o DSM-IV como critério diagnóstico estimou uma prevalência de 18% de TDAH entre estudantes de primeiro grau. Usando o mesmo critério, um estudo americano estimou a prevalência de TDAH entre crianças em escolas elementares (entre 5 e 12 anos) de 15,9%, sendo 3,3% para o subtipo combinado, 2,3% para o subtipo hiperativo-impulsivo e 10,3% para o subtipo desatento. Outro estudo realizado no Brasil, usando os 18 critérios do DSM-IV, estimou a prevalência de TDAH em adolescentes (entre 12 e 14 anos) como sendo 5,8%.

### 3.1.2 A explosão do consumo de ritalina nas escolas

O metilfenidato, conhecido no Brasil como ritalina, é o estimulante mais consumido no mundo, mais que todos os outros estimulantes somados. Sua vinculação ao diagnóstico de Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem sido fator predominante de justificativa para tal crescimento (ORTEGA, 2010). Além do tratamento do TDAH, o metilfenidato também é indicado para tratamento da narcolepsia e obesidade, com restrições (ibidem).

De acordo com o último relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre produção e consumo de psicotrópicos (ONU, 2008), em que os dados sobre o metilfenidato

são apresentados separadamente dos outros estimulantes, sua produção mundial no ano de 2006 chegou a quase 38 toneladas. Já a fabricação mundial declarada de outros psicoestimulantes, todas as anfetaminas e seus derivados somados, com exceção do metilfenidato, não alcançou 34 toneladas no mesmo ano. A fabricação mundial declarada de metilfenidato passou de 2,8 toneladas, em 1990, para 19,1 toneladas em 1999, o que representa um aumento de mais de 580%. Este aumento tem sido justificado pelo uso do metilfenidato para o tratamento de TDAH, divulgado mais amplamente na década de 1990. No ano 2000, esta produção caiu para 16 toneladas. Mesmo com queda em alguns anos, a tendência foi de crescimento, chegando a 33,4 toneladas em 2004, 28,8 toneladas em 2005, e quase 38 toneladas produzidas em 2006. Destas 38 toneladas, 34,6 foram produzidas pelos EUA, que são não somente os maiores fabricantes, mas também os maiores consumidores. A maior parte do que os EUA produzem é para uso interno. O consumo nos EUA vem crescendo a cada ano, e hoje representa 82,2% de todo metilfenidato consumido no mundo (SILVA et al., 2012).

O discurso médico conhecidamente desfruta de força de verdade, porém advertimos que tal discurso, nos dias atuais, está diluído nas relações sociais, saindo da esfera exclusivamente pertinente à medicina, calhando o médico a ocupar, em algumas vezes, o papel de prescritor de fármacos, e então outras instituições, como a escola, apropriaram-se desse discurso para diagnosticar crianças. Especificamente no caso do TDAH, o diagnóstico do transtorno era um papel restrito à medicina, mas tem sido motivado a ser realizado por profissionais de outras áreas da saúde (fonoaudiólogos, psicólogos, etc) e de outras instituições, como da educação (professores, diretores de escola) (JOU et al., 2008). Entretanto, quando são dirigidas críticas à forma de diagnóstico e ao uso exclusivo da Ritalina no tratamento, a medicalização do TDAH, etc, tenta-se afirmar que é um transtorno neurobiológico, portanto, restringindo novamente sua discussão ao campo médico para que qualquer crítica provinda de outra área seja invalidada (SILVA et al., 2012).

Como vimos, a partir da patologização/medicalização de comportamentos, a Medicina legisla e normatiza sobre o modo de viver da sociedade. No caso do TDAH, observamos que a Ritalina frequentemente tem o papel de “camisa de força química”, pois as crianças, numa tentativa de reinseri-las no na estrutura da sala de aula, são contidos quimicamente em si mesmas, “reprogramadas” com terapias de treinamento. Assim, o medicamento tem a



capacidade de contemplar várias demandas, explícitas e implícitas, pois num primeiro instante consegue eliminar as queixas canalizadas na criança, causando a impressão de que o problema está resolvido, promovendo certo conforto aos que se mobilizaram para conter a criança hiperativa (JOU et. al., 2008).

Ressalte-se, ainda, os estudos sobre o TDAH em adultos e o diagnóstico adaptado para se atender também a essa população. Tais estudos contribuíram para que o medicamento fosse utilizado por qualquer indivíduo que quisesse “otimização cognitiva”, maximizando sua produtividade, aumentando sua capacidade de concentração, diminuindo o cansaço físico, entre outros efeitos promovidos pelo medicamento, assim atendendo as exigências do mundo moderno e pós-moderno, de competitividade e produtividade (ORTEGA, 2010).

Considerando os aspectos levantados até aqui, pensamos qual é o prognóstico que uma criança diagnosticada com TDAH pode ter e questionamos por quanto tempo seria necessário o uso da medicação. O tratamento, incluindo ou não medicamentos, deve ser longo o suficiente para um controle dos sintomas por um período maior, contornando ou minimizando os problemas na vida escolar, familiar e social. O TDAH pode ser crônico e em alguns casos persistir na vida adulta, conforme Ortega (2010, p. 501):

[...] em certo sentido, o TDAH poderia ser analisado como uma desordem “sem fronteiras” (Rose, 2006) – um diagnóstico psiquiátrico que parece não possuir nem limites internos nem externos. Desde sua constituição, na década de 1970, presenciamos um processo crescente de expansão da categoria. Antes considerado uma desordem transitória e infantil, que raramente alcançava a adolescência, o TDAH é agora descrito como um transtorno psiquiátrico que pode perdurar por toda a vida do indivíduo – um quadro incurável. Uma vez visto como a causa para o baixo desempenho escolar, o transtorno passou a ser uma explicação biológica plausível para as dificuldades da vida, sejam elas acadêmicas, profissionais, emocionais, familiares e, mesmo, sexuais (Joffe, 2005; Mattos, 2005; Weiss, Murray, 2003; Conrad, Potter, 2000). Como consequência, para muitas crianças diagnosticadas com TDAH, o tratamento medicamentoso passou a ser “para toda a vida”. Para elas, o TDAH se tornou uma condição permanente.

A partir da citação acima percebemos que é receitado um uso contínuo do medicamento por um longo período de tempo, e ao se chegar à fase adulta torna-se possível, mas não certa, sua retirada. O mesmo artigo aponta divergências na literatura sobre o efeito a longo prazo do metilfenidato, além da dificuldade de se encontrar relatos de indivíduos que tomaram a medicação desde a infância até a idade adulta, a isso pode se atribuir o fato de que o medicamento é, muitas vezes, utilizado de forma esporádica e, também, pelo fato de ter tido o seu uso popularizado recentemente, há cerca de 10 anos.

### 3.1.3 TDAH como sintoma da crise do sistema educacional brasileiro

Pode-se entender a hiperatividade como manifestação da inadequação do sistema de ensino às nossas crianças, correspondendo a uma consolidação em termos de escola dos graves problemas sociais vivenciados. Ou, ainda, a consolidação em termos de indivíduo (micro) das características injustas, autoritárias e inadequadas ao sistema escolar (macro). Desta forma, o modelo clínico, ao definir o comportamento como sintoma de uma doença, neutraliza ou ignora os conflitos no que diz respeito ao sistema educacional. As propostas de medicalizar o problema constituem uma forma de controle social (VEGA, 2010).

A manifestação da hiperatividade como uma síndrome clínica tem o efeito reducionista de transformar um problema de comportamento em um sintoma medicável, tornando sua abordagem mais segura. Buscando uma causa orgânica ou funcional para justificar o problema, o médico sente-se mais confiante para discutir com os pais a hiperatividade, e os pais também se sentem mais confortáveis com a explicação médica para o fracasso escolar do filho (COLLARES & MOYSÉS, 1985).

Nesse sentido, do ponto de vista psiquiátrico, podemos entender como o sintoma passou de efeito para ser causa, de modo que adquiriu um fim em si, resultado de um pensamento circular, *em que ao se questionar sobre a razão da criança se comportar de determinada maneira, o TDAH aparece como resposta (consequentemente a Ritalina como primeira forma de tratamento) e ao se perguntar por qual razão ela tem TDAH, responde-se que é em razão do seu comportamento* (SILVA et al., 2012).

Na perspectiva da *sociedade hipercinética*, Silva et al. (2012, p. 7), esclarece que:

Segundo alguns autores, a sociedade hipercinética é marcada pelos excessos, nesse sentido, o TDAH extrapola essa lógica da aceleração, pois essa ressoa na infância, adiantando características da vida adulta. Tornando-os indivíduos extemporâneos, estigmatizados por sua “precocidade”. E por estarem escapando à regra, é necessário reinseri-los no seu suposto/imposto lugar, de uma maneira rápida e eficaz, bem usual da contemporaneidade, e a Ritalina vem suprir tal necessidade.

Muito está sendo discutido se não estaria ocorrendo um desaparecimento da infância (POSTMAN, 1999), pois estaríamos eliminando a parte lúdica – “Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma.” (SNAPIV) –, profissionalizando-as cada vez mais cedo, à medida que o conceito de infância diminui, os indicadores simbólicos da infância diminuem com ele, logo se desaparece a infância, o brincar perde seu significado, desaparece.

Mais um indicador de que estaria acontecendo uma supressão da fase infantil, é por meio da supervalorização da juventude, onde esta deixou de ser uma fase, e se tornou o único estilo de vida, o que tem dificultado a relação estabelecida entre adultos e essas crianças consideradas hiperativas, onde fica ainda mais difícil estabelecer regras e limites, pois, numa sociedade jovem não há quem assuma o referencial de autoridade, para balizar a nossa vida. Para suprir essa ausência de referencial estável a biologia, a neurologia e a psiquiatria oferecem as suas explicações sobre indisciplina, desatenção.

Consideramos ser necessário adotar uma visão diferente e questionamos se a hiperatividade não poderia ser uma resposta a uma estrutura escolar rígida e opressiva. Questionamos ainda se crianças tidas como hiperativas não podem informar muito mais a respeito da situação que elas vivenciam do que sobre um “distúrbio de aprendizagem” individual. Na verdade, seria o sistema educacional, e não a criança, que precisaria de “remediação”.

Na escola podemos encontrar uma série de situações potencialmente responsáveis pela expressão de um comportamento “hiperativo”. A inadequação do método educacional levando ao desinteresse dos alunos e classes com muitos alunos são razões para justificar a desatenção e movimentação excessiva dos escolares. É comum observar que crianças vindas da periferia,

sem terem frequentado pré-escola, ao desconhecerem as regras disciplinares escolares, ou seja, ao enfrentarem uma situação onde se espera um comportamento ao qual elas não estão habituadas, sejam rotuladas como hiperativas. Enfim, são inúmeras as situações que podem ser citadas como causa de comportamentos “hiperativos” (SILVA et al., 2012).

### 3.2 Novas perspectivas

As práticas educativas, ao lidar com o fracasso escolar, devem premiar a tentativa de recuperação da autoestima da criança e sua valorização diante da escola. Mas são muitas as situações em que pouco conseguimos intervir, em razão do já citado funcionamento burocrático das escolas.

Por outro lado, Candau (2012) aponta que, especialmente a partir dos anos de 1990, essa tendência de padronização/homogeneização do sistema vem sendo desestabilizada por várias políticas, programas e iniciativas orientadas para o reconhecimento da diversidade, em geral promovidas em resposta a demandas dos movimentos sociais. Políticas de ação afirmativa, escola inclusiva, introdução da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares, educação quilombola, educação no campo, educação intercultural indígena, elaboração de materiais pedagógicos para o enfrentamento da homofobia, do sexismo, do racismo no ambiente escolar, entre outros, são alguns exemplos do desenvolvimento desta perspectiva. Estas iniciativas vêm provocando muitos debates entre educadores e na sociedade em geral. Políticas de *igualdade* e de reconhecimento da *diversidade* referidas à educação escolar parecem, algumas vezes, estar em contraposição e, em outras, se desenvolver através de movimentos justapostos, sem a necessária articulação.

Entretanto, não consideramos suficiente a inclusão, nas escolas, de programas que reconheçam as diferenças. Sem questionar a importância dessas iniciativas, entendemos que as políticas públicas devem promover mudanças no próprio sistema.

### **3.2.1 A concretização do princípio da pluralidade de concepções pedagógicas para a superação da medicalização do fracasso escolar**

Como vimos, é frequente o choque do aluno com os modelos de ensino padronizados promovidos nas escolas, e o resultado desse confronto, comumente, é o fracasso escolar, e que o sistema costuma tratá-lo como consequência de distúrbios de aprendizagem.

Destarte, enquanto o sistema educacional não abraçar a diversidade de pensamentos e de concepções, ou a escola não promover uma abertura didática para discutir os melhores métodos de ensino ou a melhor filosofia pedagógica para determinado contexto, no nosso entendimento, o fracasso escolar, seguido de sua medicalização, continuará a ocorrer, e o direito à educação continuará a ser desrespeitado.

Não se pode confundir a simples existência de escolas públicas com o direito à educação. Além da obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos, o direito à educação pressupõe o papel ativo e responsável do Estado na formulação de políticas públicas para a sua efetivação (ARAÚJO, 2011).

Além da questão das políticas públicas, alguns autores (LIMA JÚNIOR, 2012) apontam que a própria lei<sup>3</sup>, que ao pretender instituir data de ingresso no ensino fundamental aos 6 (seis) anos, cria ruptura com modelos pedagógicos alternativos, como a pedagogia Waldorf<sup>4</sup>. As escolas Waldorf puderam manter sua organização a partir de pareceres favoráveis de vários Conselhos Estaduais de Educação, embora alguns, como o Conselho Estadual de Santa Catarina, só tivessem se manifestado favoravelmente em grau de recurso. Nas decisões favoráveis, os conselheiros invocaram o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas garantido pela Constituição de 1988 (LIMA JÚNIOR, 2012).

---

<sup>3</sup> Trata-se da alteração sofrida na LDB pelas Leis 11.114/05 e 11.247/06, que ampliaram o ensino fundamental para 09 (nove) anos e tornaram obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental aos 6 anos de idade.

<sup>4</sup> Segundo a pedagogia Waldorf, as crianças e 4, 5 e 6 anos de idade formam um grupo

Para concretizar o princípio da pluralidade de concepções pedagógicas, um papel ativo e responsável do Estado poderia ser o de promover políticas públicas que possibilitassem às escolas adotar modelos pedagógicos diferentes dos convencionais, começando por debates amplos a respeito desses métodos, para que sejam divulgados nas instituições públicas de ensino e nas comunidades, passando pelo apoio político e institucional a essas formas de organização da escola.

Além das escolas Waldorf, outro exemplo de modelo pedagógico alternativo que tem recebido atenção é a Escola da Ponte, idealizada pelo português José Pacheco na década de 1970. Surgiu do desejo de criar uma escola que se diferenciasse do modelo tradicional, por isso, além de não possuir séries, testes, turmas ou aulas, também se diferencia pela forma de aprendizagem: por um lado os professores não se prendem a uma única turma ou disciplina e, por outro, os alunos, considerados crianças ou adolescentes problemáticos, desenvolvem tanto estudos individuais, que são mais tarde compartilhados com os demais colegas, quanto projetos de pesquisa, que são feitos em grupos formados de acordo com suas áreas de interesse (PACHECO, 2008).

## CONCLUSÃO

Frente a todo o exposto, consideramos fundamental que os profissionais do Direito voltem seus olhares para a patologização do fracasso escolar e se unam aos profissionais da educação e da medicina para que, num trabalho conjunto, busquem caminhos para reverter a percepção medicalizada do insucesso das crianças na escola.

Como bem observa Zygmunt Bauman (2001), nossa sociedade contemporânea é dotada de alta instabilidade, e os indivíduos recorrem a antidepressivos, anabolizantes e medicamentos de todo gênero quando instadas a lidar com as dificuldades. Os sujeitos passam a ter de conviver com maiores e mais intensas pressões, e quando não correspondem às expectativas, os desajustados acabam sendo rotulados e utilizam toda sorte de recursos para alcançar as metas que a sociedade lhes impõe.

Diante desse nefasto quadro, propomos que as práticas educativas passem pela promoção das potencialidades do aluno, de forma que minimizem a necessidade da invenção de transtornos e da medicalização. E que nesse encontro seja elaborado uma narrativa acerca de uma existência possível, ainda que esta não caminhe de acordo com a norma social vigente, mas que provoque o desenvolvimento da autonomia desse sujeito.

Nossa Constituição, que em muitos pontos é analítica, agiu bem em não adotar ideias preconcebidas ou um modelo autoritário de ensino. Dela se extrai a base principiológica para que, baseada no consenso, cada instituição possa adotar a proposta pedagógica mais adequada às suas peculiaridades. Somente considerando cada uma das variáveis existentes e concretizando a efetiva diversificação das aprendizagens, promovendo a autonomia e a solidariedade, será possível tornar a educação verdadeiramente plena e efetivar tal direito constitucional.

Por fim, como assinala José Pacheco, não passa de um grande equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero *adestramento cognitivo*.

## BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO , Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR

AZANHA, José Mario Pires. *Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola. In: A Escola de Cara Nova. Planejamento*. São Paulo: SE/CENP, 2000.

BARKLEY, Russell A. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Manual para diagnóstico e tratamento*. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BOCKENFORDE, Ernst Wolfgang. *Estudios sobre el Estado de Derecho y la democracia*. Traducción de Rafael de Agapito Serrano. Madrid: Trotta, 2000

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei 9394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo*. 4ª ed. São Paulo: Avercamp, 2010

BULHÕES, Raquel Recker Rabello. A educação nas constituições brasileiras. *Lex Humana*, Petrópolis, nº 1, p. 180, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012

CERVI, Rejane de Medeiros. *Padrão Estrutural do Sistema de Ensino no Brasil*. Curitiba: Ibpe, 2005



COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Fracasso escolar - uma questão médica?: Educação ou saúde? Educação x saúde? Educação e Saúde!. *Cadernos CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade*. V. 15, n. 1, p 07-16, 1985.

COMPARATO, Fabio Konder. *Para viver a democracia. Os problemas fundamentais da sociedade brasileira e os direitos humanos*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FOUCAULT, Michel. *O poder psiquiátrico: curso no Collège de France (1973-1974)*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, A. C. C.; PONDÉ, M. P. Estudo piloto da prevalência de TDAH entre crianças escolares na cidade de Salvador, Bahia, Brasil. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 63(2), 474-478. 2005.

GOLDSCHMIDT, Rodrigo. *O Princípio da Proporcionalidade no Direito Educacional*. Passo Fundo: UFP, 2003

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 104, p. 5-34, 1998.

HUBERMANN, A. M. *El derecho del niño a la educación. Situación actual y perspectivas futuras*. Paris: UNESCO, 1979.

JOU, G. I.; AMARAL, B.; PAVAN, C. R.; SCHAEFER, L. S.; ZIMMER, M. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Um Olhar no Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (1), 29-36. 2008.

LELLIS, Lélío Maximino. *Princípios constitucionais do ensino*. São Paulo: Lexia, 2011

LIMA JR, Celso. *O princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas na interpretação e aplicação do direito educacional*. Mestrado UNICID. São Paulo 2012

LOPES, Mauricio Antonio Ribeiro. *Comentário à Lei De Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9394, de 20.12.1996: Jurisprudência Sobre Educação*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999

MESSEDER, Hamurabi. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/1996*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

MORAES , Alexandre de. *Direito Constitucional*, 19ª edição. São Paulo: Atlas, 2006

ONU. *International Narcotics Control Board. Psychotropic substances: statistics for 2006: assessments of annual medical and scientific requirement*. 2008.

ORTEGA, F. et al. Ritalin in Brazil: production, discourse and practices. *Interface- Comunic., Saude, Educ.*, v.14, n.34, p.499-510, jul./set. 2010.

OYAMA, Lurdes Keiko. *A Educação na Constituição de 1988: O Processo Educacional e a Educação Contemporânea*. 2009 [Dissertação (Mestrado em Direito), Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo], 2009

ROHDE, L. A., BARBOSA, G., TRAMONTINA, S., & POLANCZYK, G. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22(2), 7-11. 2000.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SAVIANI, Demerval. *Concepção Pedagógica. Sítio do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação No Brasil" (HISTEDBR)*. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_concepcao\\_pedagogica.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica.htm)>  
Acesso em: 18 de jun de 2014

SILVA, A. C. P.; LUZIO, C. A.; SANTOS, K. Y. P.; YASUI, S.; DIONÍSIO, G. H. A explosão do consumo de ritalina. *Revista de Psicologia da UNESP* 11(2), 2012.

SILVA, Marcos Wanderley da. *Princípios Constitucionais Afetos à Educação*. São Paulo: SRS, 2009

STEFANO, Isa Gabriela de Almeida. *Tudo que Você Precisa Ouvir sobre Direito Educacional*. São Paulo: Saraiva, 2011

SUCUPIRA, Ana Cecília S. L. Fracasso escolar - uma questão médica?: Hiperatividade: doença ou rótulo?. *Cadernos CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade*. V. 15, n. 1, p 30-43, 1985. Editora Cortez.

TEDESCO, Juan Carlos. *O Novo Pacto Educativo*, Tradução de Otacilio Nunes. São Paulo: Atica, 2001

TRINDADE, André (coord.). *Direito Universitário e Educação Contemporânea*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

VEGA, Eduardo de la. Psicoanálisis y política. Patologización de la infancia pobre en Argentina. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv* 8(1): 67-86, 2010